

TILTAL, 2016, 3, 37–48 ISSN 1392-3137 (Print), ISSN 2351-6569 (Online)

ŠIUOLAIKINĖS VAIKYSTĖS FENOMENŲ SOCIALINIŲ-EDUKACINIŲ TYRIMŲ METODOLOGINIAI KONTEKSTAI

Audronė Juodaitytė, Daiva Malinauskienė

Šiaulių universitetas

Anotacija

Straipsnyje atskleidžiama vaiko sampratų ir vaikystės fenomenų socialinių-kultūrinių prasmų raidos genezė. Tuo pagrindu nagrinėjamas vaikystės fenomenų tyrimų socialinis-educacinis prasmingumas. Pasitelkiami socialiniai, filosofiniai ir kultūriniai antropologiniai kontekstai, atskleidžiantys, kaip suvokiant vaikystės fenomenų prasmes galima atlikti į vaikystės ir vaiko pasaulį orientuotus kokybinius tyrimus. Plačiau analizuojami vaikų metaforinio mąstymo fenomenologiniai, hermeneutiniai ir psichokognityviniai kontekstai. Atskleidžiama vaiko metaforinio mąstymo fenomenologinių reikšmių genezė: nuo žinių prie prasmų, nuo ugdymo proceso, kuris reiškia „turėti“, prie proceso, kuris reiškia būti su vaiku, pedagogui išliekant tarpininku tarp socialinės realybės pasaulio ir vaiko pasaulio.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: vaikystės fenomenai, socialiniai-educaciniai tyrimai, metodologiniai kontekstai, vaikų metaforinis mąstymas.

Abstract

The article reveals the developmental genesis of the child's concepts and social and cultural meanings of childhood phenomena. On that basis social educational meaningfulness of childhood phenomena is analysed. Social, philosophical and cultural anthropological contexts are employed, revealing the understanding of the meanings of childhood phenomena in which childhood and child's world-oriented qualitative research can be carried out. Phenomenological, hermeneutic and psychocognitive research contexts of children's metaphorical thinking are analysed in greater detail. The genesis of phenomenological meanings of child's metaphoric thinking is revealed: from knowledge to meanings, from the educational process which means "to have" to the process meaning "to be with a child", a teacher remaining a mediator between the world of social reality and the child's world.

KEYWORDS: childhood phenomena, socio-educational research, methodological contexts, children's metaphorical thinking.

Įvadas

Simbolinio interakcionizmo (Blumer, 1969) epocha sudarė sąlygas interpretuoti *vaiko–suaugusiojo* sąveiką kaip kultūrinį dialogą, pagrįstą vertybinėmis prasmėmis. Naujos humanistinės prieigos, kurios reiškėsi kaip judėjimas už vaiko laisvės, reiškė ir galimybę atsirasti naujoms suaugusiųjų ir vaikų pasaulio sampratoms, kurias turėtų sudaryti „ne tik Marytės, Petriuko ar Onutės pasaulis, o suaugusiųjų ir vaikų bendras pasaulis apskritai“ (Šliogeris, 1996, p. 8).

A. Mickūnas (2014), kritikuodamas biurokratinę tvarką vaikų ugdymo įstaigoje, nurodo ugdytiniui socialiai nepalankių pedagoginių ryšių sistemos egzistavimo

priežastis – formalūs dalykiniai, o ne vertybiniai santykiai. J. Laužiko (1993) tyrimai, apibendrinantys Europos švietimo reformų sąjūdį XX a. antrojoje pusėje, atskleidė, kad reformos pagrindą sudaro orientacija į vaiką kaip kultūros dalyvį, kuris turi teisę „eiti į kultūrą savo tempu ir į ją įeiti“ (1993, p. 314). Parengęs klasikinio pedocentrizmo pavyzdžiu „Sambranda mokyklinei ėmybai“ (1939) mokslinę studiją, jis nurodė, kad didėjant vaiko socialinėms, kultūrinėms galimybėms, plėtojasi jo santykiai su aplinka bei šiuos santykius atitinkančios dalykinės žinios, kurios nėra genetiškai ir mentališkai užprogramuotos, bet priklausomos nuo pedagogo sąveikos su vaiku, prioritetą teikiant ne pedagogo, o vaiko veiklai. J. Laužiko (1993) atlikti tyrimai atitinka ir M. Mead (1967) vaiko socializacijos tam tikroje kultūrinėje aplinkoje (esant vaiko dalyvaujančiam vaidmeniui bendruomenės gyvenime) tyrimus. Šių tyrimų pagrindu paneigta vaikų socialinio-kultūrinio ar psichinio konflikto su suaugusiais galimybė.

Vaikystės istorinio paveikslo analizė žmonių civilizacijos ir kultūros raidoje (Aries, 1962; Qvortrup, 1993), „vaikišką amžių“ leido interpretuoti kaip labai reikšmingą XX a. pedagogikoje ir nurodė, kad taip buvo ne visada. J. Qvortrup (1993) atskleidė dvi vaikystės interpretavimo koncepcijas: žmogiškojo socialinio tapatumo ignoravimas vaikystėje ir vulgaraus, preformistinio požiūrio į vaiko, kaip žmogaus, raidą įsivyravimas, nuneigiant amžiaus periodizacijos būtinumą. Be to, jo nuomone, dėl vaiko kitoniškumo įsivyravo ryškus hedonistinis požiūris į jį, kaip suaugusiųjų malonių išgyvenimų šaltinį, nulemtą dviejų vaiko savybių: jis yra priklausomas nuo suaugusiųjų, nes neturi socialinės patirties, kitaip elgiasi, nes nesuvokia vertybių, nežino socialinių normų ir taisyklių. Dėl šių priežasčių įsivyravo tyrimai, orientuoti į suaugusįjį, o ne į vaiką. Visuomenės demokratėjimo procesai leido pažvelgti į vaikus, kaip reikšmingus visuomenei asmenis pagal amžių grupes, paskatino domėtis vaikystės pasauliu, jam būdinga kultūra. Atsirado būtinumas žvelgti į šiuolaikinės vaikystės pasaulį, kaip unikalų reiškinį, gilintis į jo fenomenus, apimančius įvairias vaikų gyvenimo sritis.

Europos, ypač JAV pedagogikoje (Qvortrup, 1993; 2005) vaikystės tyrimai pastaruoju metu realizuojami taikant tokią metodologiją: vaikas yra išskirtinis sociokultūrinis individas, o vaikystei būdinga tam tikra subkultūra. Šiuo pagrindu įsigali egalitarizmo principai, padedantys išsaugoti vaiko, kaip lygiaverčio suaugusiajam, socialinio individo statusą.

Tikslas: atskleisti ir apibūdinti šiuolaikinės vaikystės fenomenų socialinių-educacinių tyrimų kontekstų raišką.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, metaanalizė.

1. Vaikystės pasaulio ir jo fenomenų sampratų genezė: nuo vaiko, kaip socializacijos aukos, iki socialinio-kultūrinio vaikystės prasmės suvokimo

Vaikystės pasaulis suvokiamas kaip santykinai savarankiškas suaugusiųjų pasaulio atžvilgiu, tačiau jame funkcionuojantis, besireiškiantis, kartu praturtinantis bendrą vaikystės pasaulį nauju edukaciniu turiniu ir į vaiką orientuoto ugdymo bei jo gyvenimo sampratomis (Punch, 2002). Visi vaiko gyvenimo reiškiniai ir vaiko, kaip individo, grupės nario savybės gali būti interpretuojamos kaip santykinai savarankiški fenomenai suaugusiųjų pasaulio atžvilgiu. Tai: *vaikų mąstymas (metaforinis)* ir *socialinė raiška (vaiko atsakomybė priimant sprendimus)*, išskirtinis vaikų elgesys, neatitinkantis suaugusiųjų jiems nustatytų taisyklių, suvokiant jį kaip nepriimtina suaugusiųjų pasauliui ir jų taisyklėms. Fenomenali yra ir *vaikų, kaip informacinės visuomenės dalyvių, kompiuterinė kultūra*, kuri skiriasi nuo suaugusiųjų kultūros, nes vaikai virtualioje erdvėje kuria socialinės realybės modelius, dažnai neskirdami virtualios realybės nuo socialinės. Unikalus reiškinys yra *vaikų negalė*, kurios raiškos supratimas suaugusiųjų pasaulyje ir ugdymo realybėje reiškiasi tada, kai į vaiko išskirtinumą suaugusieji reaguoja tradiciškai, dažniau taiko klinikinį, koreliacinį, o ne socialinės partnerystės ar dalyvavimo modelį (Ruškus, 2002). Tada negalė suvokiama kaip lemtis, o vaikas – kaip socialinė auka, o ne suaugusiojo partneris. Būtina suvokti vaikystės pasaulio fenomenų socialinę, edukacinę esmę, nes suaugusiųjų pasaulyje, taip pat ir ugdymo realybėje šių reiškinų supratimas dar vis tebegrindžiamas stereotipiniu, neargumentuotu pedagogų ar tėvų mąstymu, o ne naujomis žiniomis, naujais požiūriais į vaiką ir santykius su juo. Stereotipinį vaikystės pasaulio vertinimą dar labiau komplikuoja nesąmoningai priimami vaiko, kaip socialiai nebrandaus žmogaus, vertinimai, suvokiant jį kaip „patogų suaugusiajam, nes jis yra jo kūrinys“ (Prout, 2005, p. 71). Todėl vaikystės pasaulio reiškinų interpretavimas iš suaugusiųjų pasaulio subkultūros pozicijų neleidžia pažinti jų fenomenalumo, socialinės, kultūrinės esmės, nes vaikas suvokiamas ne kaip esantis socialinių santykių su suaugusiais dalyvis, gebantis pats įvertinti savo patirtį ir suvokti jos esmę, bet kaip auka, kurio sėkminga socialinė raiška priklauso nuo suaugusiųjų.

Vaikystės fenomeno tyrimams, kaip nurodo S. Punch (2002), būdinga tai, kad šis fenomenas suvokiamas ne kaip santykinai savarankiškas suaugusiųjų pasaulio atžvilgiu, kaip jo vidinis darinys, priklausantis tiek suaugusiesiems, tiek ir vaikams. Todėl suaugusieji (pedagogai ir tėvai), dekoduodami socialines, edukacines reikšmes ne visada įsitraukia į socialinį-kultūrinį dialogą *vaikas–suaugusysis*, priimant vaikystės pasaulio įvairovę, neskiria dėmesio prasminėms deskripcijoms ir konotatyvioms komunikavimo *vaikas–suaugusysis* reikšmėms (Prout, James,

2005). Todėl suaugusiesiems tenka įgyti naujų žinių ir jų pagrindu suvokti multi-kultūrinio diskurso *suaugusysis–vaikas* ir *vaikas–suaugusysis* socialinį-educacinį kontekstą bei identifikuoti vaikystės pasaulio fenomenus.

Tačiau fenomenų socialiniams-educaciniams procesams dekoduoti būtina fenomenologinė, deskriptyvi metodologija, leidžianti išskirti prasmines situacijas *vaikas suaugusiųjų pasaulyje* kontekste ir socialines-educacines prasmes, reikšmingas vaikų, kaip vaikystės pasaulio kūrėjų, misijos ir patirties sampratoms.

Vaikystės pasaulio fenomenų (vaikų metaforinis mąstymas, vaikų laisvalaikis, savaiminis (patyriminis) mokymasis namų aplinkoje ir kt.) tyrimams būtinas kokybinis tyrimas (King, 1996). Toks tyrimas iš esmės yra fenomenologinis arba turi jo bruožų. Būtent jis leidžia apibūdinti vaikystės pasaulio fenomenus suaugusiųjų pasaulyje, kaip jų subjektyviai suprastus ir suvoktus, priskiriant jiems tam tikras socialines-educacines prasmes. Konceptualizuojant vaikystės fenomenų socialinį-educacinį kontekstą, tyrėjui atsiranda galimybė suvokti suaugusiųjų pasaulyje egzistuojančių vaikystės pasaulio fenomenų interpretacijų pobūdį, priskiriant joms konkretų socialinį-kultūrinį, educacinį kontekstą, galima orientacija į vaikystę, kaip savaiminę ugdymo vertybę, o į vaiką, kaip individą, kuriantį savą vaikystės pasaulį, kai jam suteikiamas aktyvaus socialinio dalyvio vaidmuo. Partnerystė *vaikas–suaugusysis* suprantama kaip socialiai prasminga, praturtinanti suaugusiojo patyrimą vaikystės patyrimu, kuris suaugusiajam yra socialiai svarbus. Šis patyrimas padeda jam atrasti naujų educacinių kontekstų sąveikaujant su vaiku, kaip socialiniu, kultūriniu individu ir jų pagrindu rekonstruoti ugdymą (Montandon, Osiek, 1999).

2. Fenomenologinių tyrimų kontekstas

Fenomenologiniai tyrimai, pagrįsti antipozityvizmu ir kokybiniais tyrimams būdinga metodologija, atvėrė naujas galimybes subjektyviam vaikų ir suaugusiųjų pasaulio aprašymui bei leido suvokti vaikų, kaip vaikystės pasaulio subjektų, vaikystės ir jos pasaulio fenomenų savaiminį reikšmingumą. Šiuolaikinis ugdymas nukreipia suaugusįjį į naujo tipo sąveiką su vaiku, kai šis tampa suaugusiajam ne tik patogus dėl savo socialinės nebrandos, bet ir įdomus, reikšmingas partneris dėl savo patyrimo specifiškumo. Tokiu atveju suaugusieji, įsitraukdami į vaikystės pasaulio situaciją, tampa išmintingais šio pasaulio stebėtojais ir suvokia socialine-kultūrine bei educacine prasme reikšmingą informaciją, kurią dekoduodami gali projektuoti socialinį-kultūrinį dialogą tarp šių dviejų pasaulių – vaikų ir suaugusiųjų, priskiriant vaikystės pasauliui tas prasmes, kurias jam suteikia patys vaikai, ne tik suaugusieji. Tačiau fenomenologinių vaikystės pasaulio tyrimų tiek Lietuvoje, tiek ir užsienyje atlikta nedaug, nes šie tyrimai įsibėgėjo tik 7–8 XX amžiaus dešimtmečiais, tada jie tapo lygiaverčiai kiekybiniais tyrimams, svarbūs sociali-

niams, humanitariniams mokslams, taip pat ir edukologijai. Šio tipo tyrimuose neprarandamas žmogiškasis fenomenalumas ir vaiko, kaip žmogaus, socialinis-kultūrinis unikalumas.

Fenomenologiniuose tyrimuose, kaip nurodo J. Eirnasdottir (2007), atsiranda būtinumas vaikystę apibūdinti kalbant apie ryšį su vaiku, o vaiką – su vaikyste ir visuomene, kaip (lot.) *homo ludens* ir *homo creator*, bei apibrėžti vaikystės fenomenų reikšmingumą socialinėmis-edukacinėmis prasmėmis. Mokslininkės nuomone, vaikystės pasaulį būtina suvokti kaip nuolat besikeičiančią socialinę-kultūrinę struktūrą, kuri padėtų įžvelgti socialinį, individualųjį žmogaus pasaulį, turintį pertvarkomąją kūrybinę galią žmogaus patyrimui, kuris grindžiamas ne tik ankstesne, bet ir dabartine patirtimi. Šiuo pagrindu galima atsisakyti vaiko, kaip socialiai nevisaverčio ir nepajėgaus socialine-kultūrine prasme suaugusiojo partnerio, supratimo bei atmesti edukacinius metakontekstus, vaikui priskiriant tik suaugusiojo klausančio, jį girdinčio ar veikiančio pagal jo nurodymus, pusiau asmenybės ir pusiau asmens statusą bei jį atitinkantį patyrimą.

Vaikystės pasaulio fenomenų kokybinis tyrimas padėtų konstruoti suaugusiems reikšmingą socialinį-edukacinį patyrimą, kuris sudarytų pagrindą išgauti iš vaikystės pasaulio informaciją, kuri atskleistų vaikystės pasaulio fenomenalumą. Tokiam tyrimui būdinga tam tikra suaugusio tyrėjo etika ir etiketas, kurio pagrindą sudaro: respektyvus požiūris į vaikystės pasaulį, smalsumas bei mokslinis įžvalgumas, išankstinių nuostatų ar nusiteikimų vaikystės pasaulio socialinių-kultūrinių darinių atžvilgiu atsisakymas. L. Alanen (2000) nuomone, taip besielgiančio tyrėjo gaunama informacija apie vaikystės pasaulį gali būti grindžiama nuostata, kad *vaikystės pasaulį kuria patys vaikai, suteikdami jam tam tikras prasmes, o suaugusieji yra socialiai ir kognityviai pajėgūs juos identifikuoti* ir suvokti naujus socialinius-edukacinius kontekstus, priskiriant jiems konkrečias koncepcijas, kurios iš esmės yra humanitarinės, pedocentristinės. Tačiau pastaruoju metu, kol vis dar nedaug tėra fenomenologinio tipo vaikystės tyrimų, vaikystė visuomenės mentaliniame mąstyme išlieka kaip „išdraikytos“ socialinės-edukacinės tikrovės atspindys, o pedagogams ir tėvams trūksta gebėjimo suvokti ją kaskart iš naujo kaip socialinę-kultūrinį fenomeną. Tokio fenomeno buvimą išstumia kitas fenomenas: vaikystė yra tam tikras sociokultūrinis derinys, neišstobulintas kognityvinio-kultūrinio žinojimo.

3. Metaforinio mąstymo, kaip socialinio kultūrinio fenomeno, diskurso konstravimas: simbolis vs metafora

Kiekvienas vaikystės kultūros fenomeno tyrimas susijęs su šio fenomeno socialinių, edukacinių prasmų pažinimu, atskleidžiant jo raiškos kontekstus ugdymo procese. Šiuo aspektu apibūdinsime vaikų metaforinio mąstymo fenomeno raišką.

Vaikų metaforinis mąstymas gali būti nagrinėjamas dviejose paradigmose: kognityviosios psichologijos ir interpretacinės fenomenologijos. Kognityvioji psichologija žvelgia į vaiko mąstymą ir kalbą kaip perkeltinę reiškinio / objekto reikšmę. Todėl vaiko kalbą nagrinėja kaip vieną iš žinių pristatymo mechanizmų, apdorojant gautą informaciją. Taip kognityvizmas leidžia atsiriboti nuo išorinių kalbos referencijų, kurioms priklauso ir metafora. Tada orientuojamasi tik į jau esamos informacijos (kognicijų) priėmimą. Tačiau ta prasme kognityvizmas tampa artimas generatyvizmui. Pastarasis į kalbą žvelgia kaip į kognityvinį mechanizmą, o kognityvizmas analizuoja ne tik „ledkalnio viršūnę“, bet ir patį pažinimo procesą, kurį vertina per bendruosius kognityvinius gebėjimus.

P. Ricoeur (1979) skiria dvi fenomenų grupes: pirmieji priklauso reikšmės idėjai, antrieji – inteligibilumui (logos grupei). Pirmieji fenomenai, kuriems priklauso ir vaikų metaforinis mąstymas, leidžia kalbėti apie tai, kad veiksmas gali būti perskaitytas. Veiksmas savyje slepia panašumą su ženklų sistema, nes jis formuojasi pasitelkus ženklus, taisykles, normas. Veiksmas yra kalbančio žmogaus išraiškos forma. Visas šias veiksmo charakteristikas, P. Ricoeur (1979; 2000) nuomone, galima susieti vartojant terminą *symbolis*, kuris reiškia tam tikrą nišą tarp sąvokų *dviguba prasmė* ir *prasmė*. Todėl apie metaforinį mąstymą galima kalbėti kaip apie simboliškai apibrėžtą protinį veiksmą. Plačiąją prasme, būdami imanentiškai bet kuriam veiksmui, kurio reikšmę simboliai įprasmina, jie gali sudaryti ir tam tikrą autonominę kultūros vaizdinių sritį, nes atsiskleidžia per normas, taisykles.

Simbolizmas pasireiškia ne galvose, nes tada reikštų tikrą psichologizmą. Kita simbolių ypatybė: simbolinės sistemos dėl savo gebėjimo struktūruotis į tam tikras prasmes tampa panašios į teksto struktūros kūrimą. Žmogaus, taip pat ir vaiko, protinė veikla, būdama simboliškai apibrėžta, prieš tapdama prieinama išorinei interpretacijai, patiria vidines paties veiksmo interpretacijas. Šiuo požiūriu pati interpretacija konstruoja veiksmą pasitelkusi simbolius, kartu ir protinius veiksmus. Kaip teigia P. Ricoeur (2000, p. 69), simbolius su metafora sieja funkcijų panašumas, kartu – tarpusavio sąveika, jis įžvelgia panašumo ir nepanašumo raišką, nes ir simbolis, ir metafora perteikia konfliktą (skirtingai ir panašiai) tarp senosios ir naujosios, dar tik gimstančios, tikrovės kategorizacijų. Taigi, kaip aiškina P. Ricoeur (2000), metafora yra nekonfliktinė sąveika su nauju partneriu, kuris priešinasi, kartu ir pasiduoda. Mokslininko nuomone, simboliai turėtų būti „mirusios metaforos“ (Ricoeur, 2000, p. 77). Todėl metafora yra daugiau nei simbolis ta prasme, kad iškelia į kalbą simbolio semantiką. Tai, kas simboleje lieka painu – daiktai asimiliuojasi vieni su kitais, metaforinis mąstymas išgrynina. Simboliai gramzdina mus į paslaptinę galios patirtį, o metaforos išryškina kalbinį simbolių paviršių (Ricoeur, 2000, p. 82).

Laikantis fenomenologinio požiūrio, išryškėja pačių metaforų esmė, nes jos yra ne tik diskurso puošmena. Metafora turi ne tik patyriminės (ar emocinės) išraiškos vertę, bet ja kiekvieną kartą pasakoma kas nors nauja apie tikrovę. Metaforos, kai išplečiamos reikšmės ribos, vadinamos gyvosiomis metaforomis, žodynuose jų nėra (Ricoeur, 2000, p. 66).

Fenomenologinė prieiga ugdyme susijusi su mokinio ir mokytojo gyvenamuoju pasauliu, nes individo galimybės ir savęs pažinimas per kultūrinį, estetinį bei racionalųjį patyrimą yra pačiame žmogaus gyvenime. Tai pedagogikoje galėtų tapti atskaitos tašku ir pakeisti požiūrį į tradicinę pedagogiką. Pedagogas fenomenologas neturėtų daug reikšmės teikti abstrakčioms teorijoms, labiau susitelkti į savo patirties reflektvų suvokimą, nes fenomenologinėmis nuostatomis pagrįsto ugdymo atskaitos taškas yra fenomenas, galintis pasireikšti bet kurioje pedagoginėje situacijoje. Kadangi kiekviena pedagoginė situacija yra patyriminė, tai sava patirtis čia yra esminis dalykas. Apskritai daugelio metodų pedagogikoje atsiradimą nulėmė būtent pedagoginių situacijų patirtis (Venclovaitė, 2013, p. 48).

Fenomenologinio ugdymo atstovo D. E. Dentono (1973, cit. Venclovaitė, 2013) teigimu, būtent dėl to, kad metafora tampa nauja ir unikalia reikšme įvardijant patirtį, ugdymo procese svarbu mokyti metaforinio mąstymo. Ugdymo filosofas pagrindžia šio mokymo būtinybę, išskleisdamas metaforos unikalumą per jos prigimties sklaidą.

Pedagogai ir psichologai (Biafecka-Pikul, 2003; Gansen, 2000 ir kt.) metaforinį mąstymą apibūdina kaip procesą, lemiantį tam tikrą rezultatą (žinios, mokėjimai, įgūdžiai). Tačiau beveik neanalizuoja jo kaip istorinio-socialinio konstrukto, kuris nulemtas žmonių kasdieniame gyvenime ir veikloje vyraujančių sampratų. Dažnai vaikų metaforinis mąstymas nuvertinamas kaip „ne mokslinis“, neatskleidžiantis formalių mokslo žinių, kaip „nerezultatyvus“ žinių įgijimo prasme, kuri reikia tobulinti. Vaikų metaforinio mąstymo nuvertinimas siejamas su kitaip mąstančio, t. y. „kitoniškumo“, ignoravimu, tuo pagrindžiant kitaminčių, kaip visuomenės perėjūnų, netoleravimą. Tada klijuojamos etiketės metaforiškai mąstančiam žmogui, kaip „kito pasaulio atstovui“, „ufonautui“ ir kt., nuvertinamas pats siekis būti kitokiu. A. Mickūno ir D. Steward (1994) nuomone, bet kurio reiškinių, fenomeno esmės suvokimas numato tam tikrą socialinį-kultūrinį kontekstą, t. y. sąlygas, kuriose geriausiai gali reikštis kitoniškumas, ir gali būti suprastas per esmes. Šiuolaikinė fenomenologija atitinka postmodernios epochos dvasią, nes turime reikalą su esmėmis, esančiomis gyvenamajame pasaulyje (Mickūnas, Stewart, 1994). Ji pabrėžia betarpį, natūralų pasaulio pažinimą per individo betarpiškos patirties struktūras, kurios suvokiamos per įvairių realybės aspektų refleksiją be išankstinių sampratų, sąvokų.

Vaikų metaforinis mąstymas analizuojamas bendrame žmogaus mąstymo kontekste kognityvinėje sampratoje. Tačiau kaip socialinis-kultūrinis vaikų gyvenimo reiškiny jis įgyja daug prasmų kasdienėje vaikų mokymosi aplinkoje. Jis tampa svarbus ir formalioje mokyklinėje aplinkoje, nes mokymo turinyje gausu situacijų, kai vaikams atsiranda galimybė suprasti tekstus, panaudojant simbolius.

Išvados

1. Šiuolaikinės vaikystės sklaida vyksta ne tik demokratinės kultūros, bet ir globalizacijos procesų raiškos sąlygomis, todėl jos pasaulis kur kas sudėtingesnis nei ankstesnis. Mokslininkai domisi ne tik vaikyste, kaip socialiniu-kultūriniu konstruktu, bet ir šio pasaulio fenomenais, kurie apima mokymąsi, laisvalaikį, sąveiką su informacinėmis, kompiuterinėmis technologijomis, vartotojiškos kultūros raiška ir kt. Tokiems tyrimams, kurie iš esmės yra kokybinio pobūdžio, reikia naujos metodologijos ne tik instrumentų taikymo, bet ir tam tikrų teorijų taikymo prasme. Teorijos tapo svarbios aiškinantis tiek socialines edukacines, tiek ir kultūrines fenomenų prasmes. Tokiems tyrimams buvo naudingi fenomenologinės hermeneutikos ir socialinio konstruktyvizmo principai, leidžiantys interpretuoti vaikystės fenomenų, kaip realybės reiškinių, prasminį, vertybinį kontekstus.
2. Vaikystės pasaulio ir jo fenomenų sampratai būdinga genezė: nuo suvokimo, kad vaikas yra socializacijos auka, iki suvokimo, kad jis yra socialinė, kultūrinę aplinką kuriantis dalyvis. Tradicionalizmo apraiškos Lietuvos visuomenėje vis dar egzistuoja, nes į vaiko ir jo pasaulio išskirtinumą suaugusieji dažnai žvelgia kaip į nukrypimą nuo socialinių normų ar taisyklių, kurias jiems sukuria suaugusieji patiems vaikams nedalyvaujant, neatsižvelgiant į jų vertybinio pasaulio brandą. Visa tai turi įtakos vaiko, kaip socialiai nebrandaus individo, vertinimo sklaidą ugdymo realybėje. Todėl vaikystės pasaulio reiškinių interpretavimas iš suaugusiųjų pasaulio subkultūros pozicijų neleidžia pažinti šio pasaulio fenomenalumo ir jo socialinių-kultūrinių prasmų.
3. Siekiant plėtoti vaikystės pasaulio fenomenų socialinių-edukacinių prasmų supratimą, būtina nauja teorinė tyrimo metodologija, leidžianti išskirti ir interpretuoti situacijas *vaikas suaugusiųjų pasaulyje*. Atsiranda galimybė suvokti suaugusiųjų pasaulyje esamos vaikystės ir jos pasaulio fenomenų interpretacijos turinį, priskiriant jiems konkretų socialinį, kultūrinį ir edukacinį kontekstus, į vaikystę orientuojantis kaip ugdymo vertybę. Partnerystė *vaikas–suaugusysis* tada suprantama kaip socialiai prasminga, praturtinanti suaugusiųjų patyrimą vaikystės patyrimu.

4. Fenomenologiniuose vaikystės tyrimuose atsiranda būtinumas vaikystę apibūdinti kalbant apie ryšius su vaiku, o vaiką – su vaikyste ir visuomene, kaip *homo ludens ir homo creator*, apibūdinti vaikystės fenomenų reikšmingumą socialinėmis, edukacinėmis prasmėmis. Remiantis šiais tyrimais, vaikystės pasaulį galima suvokti kaip nuolat besikeičiančią socialinę, kultūrinę struktūrą, kurios pagrindu galima būtų įžvelgti vaiko, kaip socialinės individualybės, raišką, turinčią pertvarkomųjų kūrybinių galių, kurios patyrimas grindžiamas ne tik ankstesne, bet ir dabartine patirtimi. Taip būtų galima atsakyti vaiko, kaip socialiai nevisaverčio ir socialine kultūrine prasme nepajėgaus suaugusiojo partnerio, supratimo, atmesti tuos edukacinius kontekstus, kurie vaikui priskiria pasyvų, o ne aktyvų vaidmenį. Taip sukurama „išvystytos vaikystės“, kaip daugiaprasmio fenomeno, samprata. Interpretuojant šį fenomeną išsikristalizuoja ir į vaiko galimybes orientuotas ugdymas. Taip atsiranda galimybė reflektuoti vaikystės pasaulio tekstus pasitelkus fenomenologinę hermeneutiką, plėtoti refleksiją ir leisti skleistis diskursui, siekiant realaus sąlyčio su vaikystės pasaulio tikrove.
5. Vienas iš vaikystės fenomenų yra vaikų metaforinis mąstymas, ilgą laiką nagrinėtas tik kognityviosios psichologijos sampratoje. Taip siekta pristatyti žinias, perdurbant gautą informaciją, nes psichologinis kognityvizmas leidžia atsiriboti nuo išorinės kalbos referencijų, kurioms priskiriama ir metafora.
6. Vaikų metaforinis mąstymas priklauso grupei fenomenų, kurie susiję su reikšmės idėja, nes leidžia kalbėti apie tai, kad veiksmas gali būti perskaitytas ir suprastas. Veiksmas savyje slepia panašumą su ženklų sistema, nes jis formuojasi pasitelkus ženklus, taisykles, normas. Visas šias veiksmo charakteristikas galima susieti vartojant *simbolio* terminą, kuris savo prasme reiškia tam tikrą nišą tarp prasmės ir dvigubos prasmės. Todėl apie metaforinį mąstymą galima kalbėti kaip apie simboliškai apibrėžtą kalbinį veiksmą. Kartu ir vaiko protinė veikla, simboliškai apibrėžta kalbos, prieš tapdama prieinama išorinei interpretacijai, pasireiškia vidinėmis paties veiksmo interpretacijomis. Tačiau metafora yra daugiau nei simbolis, nes iškelia į kalbą simbolio semantiką. Metafora išryškina kalbinį simbolių paviršių.

Gauta 2016 10 12

Pasirašyta spaudai 2016 12 03

Literatūra

- Alanen, L. (2000). Review essay: Visions of a social theory of childhood. *Childhood*, Vol. 7(4), p. 493–505.
 Aries, P. (1962). *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books.

- Biafecka-Pikul, M. (2003). Metaphors in preschool child thinking about the mind. *Psychology of Language and Communication*, Vol. 7(2), p. 37–47.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Denton, D. E. (1970). *The Language of Ordinary Experience: A Study in the Philosophy of Education*. New York.
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, Vol. 15(2), p. 197–211.
- Gansen, P. (2010). *Metaphorisches Denken von Kinder. Theoretische und empirische Studien zu einer Pädagogischen Metaphorologie*. Würzburg: Ergon.
- King, E. J. (1996). *Education and Social Change*. Oxford: Pergamon Press.
- Laužikas, J. (1939). Sambranda mokyklinei ėmybai. *Tautos mokykla*, Nr. 17–18.
- Laužikas, J. (1993). *Rinkiniai raštai*. Sudarė P. Dereškevičius. Kaunas: Šviesa.
- Mead, M. (1967). *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus aureus.
- Mickūnas, A., Stewart, D. (1994). *Fenomenologinė filosofija*. Vilnius: Baltos lankos.
- Montandon, C., Osiek, F. (1999). Children's perspectives on their education. *Childhood*, Vol. 5(3), p. 247–263.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. Abington: Routledge Falmer.
- Prout, A. James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: A. James, A. Prout (eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, p. 7–32.
- Punch, S. (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood*, Vol. 9(3), p. 321–341.
- Ricoeur, P. (1979). *The Rule of Metaphor: Multi-disciplinary studies of the creation of meaning in language*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ricoeur, P. (2000). *Interpretacijos teorija. Diskursas ir reikšmės perteklius*. Vilnius: Baltos lankos.
- Ruškus, J. (2002). *Negalės fenomenas*. Šiauliai: ŠU leidykla.
- Šliogeris, A. (1996). Sudužusio pasaulio vaikai. *Mokykla*, Nr. 2, p. 1–8.
- Venclovaitė, V. (2013). Metafora kaip muzikinio ugdymo prasminė raiška: fenomenologinės įžvalgos. *Acta Paedagogica Vilnensia*, Nr. 30, p. 47–55.
- Qvortrup, J. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon*. Vienna: European Centre.
- Qvortrup, J. (2005). Childhood and modern society: a paradoxical relationship? In: C. Jenks, (ed.). *Childhood: Critical Concepts in Sociology*, Vol. 1, p. 110–118. London: Routledge.

METHODOLOGICAL CONTEXTS OF SOCIAL-EDUCATIONAL RESEARCH ON MODERN CHILDHOOD PHENOMENA

Audronė Juodaitytė, Daiva Malinauskienė

Summary

The society recognizing childhood as a construct of social reality and the child as a social cultural individual has come a long way: from the absolute ignorance of the child as a person's value up to the understanding the importance of the child and the adult interaction as a cultural dialogue. The genesis of this perception determined the processes of education reform movement that took place in the second half of the 20th century. Then attention was drawn to the features of the childhood world that led to the ideas of “free”, “democratic” education.

The dissemination of modern childhood occurs not only under the conditions of democratic culture but also under the conditions of the expression of the glo-

balization processes, therefore the world of childhood is becoming much more complex than before. There appears scientific interest not only in childhood as a social and cultural construct but also in the childhood world phenomena involving learning, leisure, interaction with informational computer technologies, consumer culture and others. Being of qualitative nature such research requires a new methodology not only in the sense of instruments but also in the sense of certain theoretical approaches. They have become important for interpreting the meanings of both socio-educational and cultural phenomena. Such research benefited from the principles of phenomenological hermeneutics and social constructivism, enabling to interpret the meaningful contexts of childhood phenomena as the phenomena of reality.

The childhood world and the concept of its phenomena is characterised by genesis: from the perception that the child is a victim of socialization to the perception that the child is a participant creating a social and cultural environment. The manifestations of traditionalism still persist in Lithuanian society because the child's world and its uniqueness is seen by adults as a deviation from social norms or rules that are created by adults without participation of children and without paying attention to the maturity of their valuable world. All this affects the dissemination of the child's assessment as socially immature individual in the educational reality. Therefore, the interpretation of the childhood world events from the position of the adult world subculture does not allow recognizing the phenomenology of this world and its socio-cultural meanings. To develop the understanding of social educational meanings of the childhood world phenomena a new theoretical research methodology is needed allowing to identify and interpret situations of *the child in the adult world*. On the ground of it there appears an opportunity to understand the content of childhood and its world phenomena interpretation existing in the adult world, assigning them to specific social, cultural, and educational contexts, and focusing on the childhood as an educational value. The partnership *the child – the adult* then is understood as socially meaningful and enriching the adult experience with the childhood experience.

In phenomenological childhood studies there appears a necessity to describe the childhood in relationship with the child, and the child with the childhood and the society: as *homo ludens* and *homo creator* and to describe significance of the childhood phenomena in social, educational sense. On the basis of this research the world of childhood can be perceived as a constantly changing social, cultural structure where it is possible to see the expression of the child as a social individuality having creative powers, whose experience is based not only on the past experience but on the present experience as well. On this basis it is possible to reject the understanding of the child as a socially deficient and incapable in the

social cultural sense partner of the adult and to reject those educational contexts that assign the child to a passive rather than an active role. Then the conception of the “developed childhood” as a poly-semantic phenomenon is created, in interpretations of which the child’s ability-oriented education crystallizes out. Then an opportunity to reflect on the world of childhood texts with the help of phenomenological hermeneutics appears as well as to develop reflection and to allow the discourse to spread seeking the real contact with the world of the childhood reality.

One of the phenomena of childhood is children’s metaphorical thinking which has long been considered only in the concept of cognitive psychology. It helped to seek knowledge presentation mechanisms, processing the information obtained, as psychological cognitivism allows dissociating from the external language reference which includes the metaphor as well.

Children’s metaphorical thinking belongs to the group of the phenomena that are associated with the idea of meaning as it allows speaking about the fact that the action can be read and understood. An action hides inside the similarity with the sign system because it is formed with the help of signs, rules, and norms. All these characteristics of the action can be related by the term “symbol” which means a certain niche between the sense and double meaning. Therefore, the metaphoric thinking can be spoken about as a symbolically defined linguistic action. At the same time the child’s mental activity symbolically defined by the language before becoming available to the external interpretation consists of internal interpretations of the action itself. However, the metaphor is more than a symbol as it brings up semantics of the symbol to the language. The metaphor highlights the linguistic surface of symbols.

Children’s metaphorical thinking is analysed in the overall context of the development of human thought in cognitive conception. However, as a socio-cultural phenomenon it acquires many meanings in everyday learning environment. It becomes important in the formal school environment as well because the curriculum is rich in situations when children have an opportunity to understand texts using symbols. The ability of metaphoric thinking develops gradually in most basic forms and affects, in particular, children’s games. One of the more complex forms of metaphorical thinking, resulting later in the child’s development period, is the ability to reveal the figurative meanings of spoken and written texts.